

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RICARDO KORMIVES

**A SUBVERSÃO DO CURRÍCULO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO MST**

FLORIANÓPOLIS, MAIO DE 2011

RICARDO KORMIVES

**A SUBVERSÃO DO CURRÍCULO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO MST**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para a
obtenção de grau de Licenciado no curso de Educação
Física da Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC.

Orientador: Paulo Ricardo do Canto Capela.

FLORIANÓPOLIS, MAIO DE 2011

RICARDO KORMIVES

**A SUBVERSÃO DO CURRÍCULO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO MST**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para a
obtenção de grau de Licenciado no curso de Educação
Física da Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edgard Matiello Júnior

Prof. Dr. Fábio Pinto Machado

Prof. Ms. Carlos Luiz Cardoso

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que lutaram, lutam e lutarão com a cabeça erguida e o punho em riste contra a opressão que tenta roubar sua dignidade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais e a minha família que me deram todo suporte para alcançar meu objetivo. Aos meus mestres que me indicaram o caminho para o desvendar do mundo ao redor. A Bianca, uma companheira que sempre me incentivou. A todos os amigos, da UFSC ou não, que fizeram parte da minha formação, especialmente gostaria de agradecer a três deles: João, Fausto e Rafiti que me deram abrigo e apoio nos momentos mais tribulosos.

***“Our lives begin to end the day we silent
about things that matters”.***

Rev. Mather Luther King

RESUMO

Este trabalho traz um resgate da memória do Projeto Especial de Prática de Ensino, atual Estágio Obrigatório, que envolveu os cursos de Educação Física e Pedagogia da UFSC realizado em escolas rurais do município de Fraiburgo- SC situadas dentro de assentamentos da reforma agrária conquistados através do MST. Este projeto teve início no ano 1997 e estava em atividade até o ano 2007, ano de sua suspensão. O trabalho apresenta: esclarecimentos quanto à concepção de Educação Física do projeto; apontamentos quanto à importância da disciplina de Prática de Ensino para a formação acadêmica; recupera sua história destacando fatores da economia do município de Fraiburgo e da luta pela constituição dos assentamentos onde localizam-se as escolas; recupera conceitos da educação e escolarização contidas nas proposições do MST, finalmente, a partir de um agrupamento dos conteúdos trabalhados nos módulos de ensino desenvolvidos pelos acadêmicos em quatro eixos temáticos: construção de áreas de lazer, esportes, manifestações da cultura popular e construção de brinquedos, são recuperados alguns princípios pedagógicos adotados para a transformação das atividades da cultura corporal transformarem-se em conteúdos da Educação Física das escolas onde se realizaram, em conformidade com as propostas educacionais do MST, subvertendo assim o currículo oficial universitário elitista e construindo uma formação em Educação Física de espectro nacional-popular.

Palavras chave: Estágio Supervisionado, Educação Física, MST.

ABSTRACT

This work brings a rescue of the memory of the Special Project for Educational Practices, now called Mandatory Internship, involving the Physical Education and Pedagogy courses from UFSC. It occurred in agricultural schools in the city of Fraiburgo inside agrarian reform settlements conquered by the Landless Rural Workers Movement (MST). This project began in 1997 and was active until 2007, year in which it was suspended. This work presents: clarification on the concept of Physical Education in this Project; notes on the importance of the Teaching Practice discipline for academics; economic data of the city of Fraiburgo and the struggle for the establishment of settlements in which the schools are located; recovering of concepts of education and schooling that are contained in MST's propositions. Finally, from a grouping of content dealt with in the teaching modules developed by academics in four thematic areas (construction of recreational areas, sports, popular culture manifestations and toys-crafting), some pedagogical principles adopted are recovered for the transformation of corporal activities culture into content for Physical Education in schools where they were performed, in accordance with MST's educational proposals, thus subverting the official elitist university curriculum and building an education in physical education inside a national-popular spectrum.

Key words: Physical Education, Educational Practices, MST.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS	9
CAPÍTULO I - METODOLOGIA	12
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA, A DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	14
CAPÍTULO III - INDICATIVOS DA PEDAGOGIA UTILIZADA PELO MST, E A LUTA DA ESCOLA 25 DE MAIO.....	22
CAPÍTULO IV - DINÂMICA DO PROJETO E MÓDULOS DE ENSINO.....	36
CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO - JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O campo e a cidade se mostram como dois mundos diferentes, onde cada qual tem as suas especificidades, seus tempos, seus espaços e seus ritmos. Ao mesmo tempo, que são mundos diferentes, eles dialogam entre si, criando relações diretas. A universidade como um dos pontos-chaves da produção de conhecimento, deve ser um instrumento de aproximação entre esses dois mundos, principalmente quando falamos em uma universidade pública. No entanto, o que se observa é uma certa dívida com as classes populares do campo.

Na intenção de quitar uma parcela dessa dívida, professores da UFSC responsáveis pela disciplina curricular Estágio Supervisionado¹ dos cursos de Educação Física e Pedagogia, iniciaram um Projeto que buscava a aproximação desses dois mundos. Para o campo, procurava-se levar conhecimentos que pudessem ser utilizados de maneira prática pelas pessoas que ali viviam; para os acadêmicos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, uma experiência que propiciasse subsídio para a compreensão da realidade do campo e dos movimentos sociais, trazendo novos elementos para suas práticas pedagógicas.

Quanto a esta pesquisa, ela surgiu muito antes da necessidade de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, requisito parcial para a conclusão do meu curso de licenciatura de Educação Física na UFSC. Ele surgiu quando participei do EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência, organizado a partir de uma parceria entre as demandas dos movimentos sociais encaminhadas no ambiente universitário, através da ação de acadêmicos e professores sensibilizados ou engajados na luta pela construção de um projeto nacional popular de universidade e produção de conhecimento, que vá de encontro às causas populares do nosso país.

Nessa experiência conheci mais “de perto” as causas, a organização e os dilemas dos movimentos sociais, entre eles, os educacionais, da reforma agrária e do movimento de conquista de terra promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); os da luta pela permanência na terra do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); e a

¹ A disciplina na época era denominada Prática de Ensino.

luta pela permanência no campo através da agricultura familiar do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

De volta à Universidade após essa experiência como estagiário do EIV, o professor Edgard Matiello Júnior, em uma conversa, me relata sua aproximação juntamente com outros professores e estudantes, com os movimentos sociais do campo de Santa Catarina. Essa aproximação acontece por meio de uma ação de “subversão” ao “currículo oficial” através da experiência de um Estágio Supervisionado em escolas rurais públicas de Fraiburgo/SC.

Esses diálogos/conversas com o professor Edgard me deram muitos elementos significativos dessa experiência: é um projeto interdisciplinar dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UFSC; possui uma dinâmica acadêmica especial que promove educação em todas as suas várias etapas²; além de também possuir inúmeras experiências pedagógicas significativas de transformações didático-pedagógicas e de produção de arranjos educacionais de conteúdos de Educação Física, para as escolas de Fraiburgo com as quais trabalhava.

Esses fatos me estimularam a tornar essa experiência de Estágio Supervisionado em tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso, ou seja, entender as possibilidades de articulação da UFSC, curso de Educação Física, com a realidade dos movimentos sociais, no caso o MST. A partir dessa experiência, comecei então a busca de elementos e leituras que me possibilitassem delimitar mais claramente a abrangência de minha pesquisa, de forma a que pudesse ser realizável no tempo do qual dispunha, pois percebi a imensidão e complexidade com que cada assunto é tratado nas instâncias deliberativas e setores do MST (Educação, Saúde, Organização, Mulheres, etc.).

Tendo alguns elementos em mãos, aponto então a minha pesquisa para responder a seguinte pergunta: como a Educação Física dialogou com a realidade do campo e de um movimento social nesse Projeto de Estágio Supervisionado?

Assim é que o objetivo central de pesquisa ficou assim enunciado: “Resgatar a *“memória”* do Projeto Especial Interdisciplinar de Prática de Ensino dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UFSC em Escolas Rurais Públicas de Fraiburgo/SC, cujo Projeto Político Pedagógico é o do MST.”

² Esse um dos pressupostos da educação do MST, processo de educação em movimento.

O termo memória é aqui utilizado na perspectiva de “retrilhar” caminhos e recuperar alguns horizontes teórico-metodológicos desses quase 10 anos de edições ininterruptas desse projeto de Estágio Supervisionado de Fraiburgo. Portanto, o termo memória assume uma compreensão diferenciada frente à abrangência com que é tratado no campo das pesquisas sociológicas.

A necessidade de esclarecer o tema posto pelo objetivo central da pesquisa levou a formulação de outras questões decorrentes do assunto em estudo, ou seja:

- Qual a concepção de Educação Física que se utilizou nesse Estágio Supervisionado, as escolas e a comunidade onde ele ocorreu?
- Indicativos da pedagogia do MST e a luta por suas Escolas.
- Qual foi o processo histórico e movimentos/momentos de constituição do projeto e quais conteúdos de ensino foram implementados nos módulos de ensino ao longo desses anos de diálogo da Educação Física da UFSC com essas escolas e a comunidade?

É esse processo de pesquisa que é descrito no decorrer de meu Trabalho de Conclusão de Curso. Nele recupero alguns elementos históricos e conceituais estruturantes do projeto, das escolas e das comunidades dos cinco assentamentos onde se localizam as escolas onde ocorreu o Projeto Especial; escrevo alguns princípios/eixos da escolarização do MST (escolas e educação), e aponto alguns resultados concretos da articulação Educação Física com as escolas, através da descrição dos conteúdos trabalhados nos módulos de ensino realizados durante esses quase 10 anos de projeto; e fechando a pesquisa trago minhas conclusões, sugestões, recomendações e aponto os limites de minha pesquisa.

CAPITULO I - METODOLOGIA

Este capítulo tem por intenção um detalhamento do caminho percorrido para que fosse possível alcançar os objetivos traçados para essa pesquisa. Então passo a descrever as etapas realizadas para isso.

O primeiro passo foi a análise de textos produzidos com a finalidade de sistematizar e socializar a experiência do Estágio Supervisionado. Quanto ao texto de sistematização, foi considerado o texto denominado: A corporiedade na cultura educacional das escolas e de comunidades do campo, de autoria de Paulo Ricardo do Canto Capela, orientador deste Trabalho de Conclusão de Curso e coordenador do Projeto de Estágio Supervisionado na época.

Já quanto à socialização, recorri a três textos. Dois deles de Maria Isabel Batista Serrão e o outro de autoria de Sandra Dalmagro, respectivamente: Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural, Um caminho de prática de ensino em escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST e o último, Alternativa de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST. Sobre a primeira autora, ela foi coordenadora do Projeto e conduzia os trabalhos da Pedagogia; a segunda autora foi da direção estadual de Santa Catarina do MST, junto ao setor de Educação.

Foi analisado também o terceiro número da Coleção Fazendo Escola, denominado: Construindo o Caminho numa escola de assentamento do MST. Caderno que foi produzido pelo ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), do setor de educação do MST, e coordenado por Isabela Camini. Utilizo um Boletim da Educação, intitulado Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas, também produzido pelo ITERRA.

Foram realizadas entrevistas sistemáticas com um dos coordenadores do projeto, professor Paulo Ricardo Capela, pessoa que atuou como orientador desta pesquisa. Contudo, é importante destacar que o pesquisador e o orientador souberam lidar com a situação e, na

medida em que foram marcados encontros exclusivos, alguns foram para orientação e outros para entrevistas.

As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: o pesquisador leu e analisou os textos e documentos anteriormente mencionados e também analisou o acervo de fotografias (em torno de 100), que compreendiam o espaço de tempo de praticamente todo o Projeto, assim como relatórios de estágio referentes às intervenções realizadas em Fraiburgo. Foram analisados os seguintes relatórios:

- **A PEDAGOGIZAÇÃO DA CAPOEIRA NA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST:** Leandro de Oliveira Acordi, Ricardo Walter Lautert, Richard José Nascimento, acadêmicos de Educação Física da UFSC.
- **PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO MST: “CORPO SORRIDENTE NA ESCOLA”:** André Freitas Fonseca, Joni Lucas Leonart, acadêmicos de Educação Física da UFSC.
- **DO BOI-DE-MAMÃO À CAÇADA AO *THILL THABES*: TRABALHANDO COM FOLGUEDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:** Leandro de Oliveira Acordi, Ricardo Walter Lautert, acadêmicos de Educação Física da UFSC.
- **RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS E DO ATLETISMO EM ESCOLAS DO MST:** Clarissa Rios Simoni, Rodrigo Muhlhausen, acadêmicos de Educação Física da UFSC.
- **MOVIMENTO TERRA DA FANTASIA – UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC:** Melina Garcia Alarcon, Caroline Pressutti, acadêmicas de Educação Física da UFSC.
- **RELACIONANDO OS JOGOS COOPERATIVOS E A EXPRESSÃO CORPORAL DENTRO DO MOVIMENTO SEM TERRA:** Cristiani de França, Daniela Ribeiro Martins, Aline Scotti da Silva, acadêmicas de Educação Física da UFSC

Sobre esses textos, relatórios e fotografias, o pesquisador organizou suas análises em quatro eixos: Construção de áreas de lazer, Esportes, Manifestações culturais (teatro, circo, boi-de-mamão) e Construção de brinquedos.

CAPITULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA, A DISCIPLINA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONTEXTUALIZAÇÃO (CIDADE, ASSENTAMENTOS, ESCOLAS).

Entendo oportuno ao iniciar o processo de recuperação desse Projeto Especial, resgatar elementos importantes de sua formação e conceitualização. Sendo assim, inicio caracterizando a Educação Física como campo de conhecimento, visto essa que mostra a Educação Física pensada no projeto.

Quando de sua introdução no Brasil como disciplina escolar, a Educação Física sofreu em sua concepção pedagógica uma deturpação histórica. Segundo Catellani Filho (1988, apud Bracht 1992), “a história da Educação Física enquanto disciplina escolar no Brasil se confunde com a história das instituições médica, militar, esportiva”. Apenas mais recentemente, a partir da década de 80, é que a disciplina de Educação Física da escola passa a ser pensada por alguns profissionais da área com mais rigorosidade, mérito e legitimação para o contexto da instituição escolar, ou seja, com o devido cuidado para com a abordagem de temas pedagógicos envolvendo o movimento humano e a cultura corporal de jovens e crianças, bem como a complexa trama que envolve a história cultural das escolas.

Em função dessa realidade histórica, a relação pedagógica entre educadores e educandos transforma-se em uma relação pedagógica de ensino médico-paciente, soldado-recruta, técnico-atleta. Dentro dessa realidade histórica os professores de Educação Física atuam como: a) pseudo-médicos: prescrevem séries de exercícios físicos auto-promotores da saúde das pessoas; b) pseudo-sargentos: responsabiliza-se pela disciplina corporal e da escola, e também organiza as atividades cívicas escolares; c) pseudo-técnicos: responsabiliza-se por selecionar os melhores alunos-atletas da escola e organizar equipes que representarão a instituição em competições escolares.

Entender historicamente essa situação permitiu compreender e questionar a verdadeira legitimação da disciplina de Educação Física frente à instituição escolar e a atuação dos educadores dessa disciplina que deixaram de ser meros realizadores práticos de atividades

escolares corporais irrefletidas. Na busca de maior legitimidade pedagógica e educacional-escolar, professores de Educação Física, conscientes dessa situação, têm atuado através:

1) Da ampliação do campo de abrangência de seu conteúdo de ensino que passa a ser toda a cultura corporal de movimento, deixando assim de ser o esporte sinônimo de Educação Física escolar, sem desconsiderar a importância deste como um dos conteúdos válidos para essa disciplina escolar;

2) Da construção de procedimentos didáticos que possibilitem que todos os frequentadores das aulas de Educação Física participem das aulas com chances de êxito em suas experimentações de movimento humano, principalmente quando o tema das aulas é o esporte convencional;

3) Da realização de abordagem dos temas do ensino, não apenas com a perspectiva técnico-instrumental do movimento humano, mas abordando-o na perspectiva ampliada de seus contextos culturais e políticos, as quais determinam e condicionam diferentes formas, oportunidades e práticas corporais de movimento, adaptadas e praticadas como direito por todos (desde pequenos grupos ou bairros, até pelas populações dos estados ou países).

É, segundo um dos coordenadores, partindo dessa compreensão de Educação Física, que se constitui a proposta pedagógica do projeto, buscando uma superação no papel do profissional de Educação Física.

Demarcadas as opções de área da Educação Física: sua dimensão pedagógica, a abordagem dos conteúdos em sua complexidade sócio-cultural, o esporte apresenta-se como um dos conteúdos, mas que não esgota a amplitude dos conteúdos da Educação Física Escolar. Busco agora tratar a disciplina enquanto elemento fundante na formação dos futuros professores.

Componente curricular para os acadêmicos de Educação Física e outras licenciaturas, a disciplina Estágio Supervisionado, muito mais que apenas pré-requisito para graduação, tem por intenção propiciar aos acadêmicos uma experiência prática em sua formação inicial, como professores de fato, levando-os a ter uma primeira aproximação com a realidade e as dificuldades que se encontram nas instituições de ensino público. Conforme regulamentação essa prática está sob orientação educacional de professores universitários e das escolas. Para os professores universitários o Estágio Supervisionado caracteriza-se em um ensinar a

ensinar, mas não qualquer ensinar, um ensinar direcionado, que alcance a realidade e as necessidades daqueles que aprendem, sustentados em metodologias e objetivos pedagógicas que irão dar suporte para que se atinja a meta, no caso o aprendizado.

Ensinar e aprender são atividades que fazem parte contínua do desenvolvimento humano, dois lados da mesma moeda. Segundo Serrão (2002, p. 223), “são duas atividades humanas que, apesar de suas especificidades, se constituem mutuamente e assumem contornos singulares segundo os sujeitos que as desempenham, o lugar e o tempo onde se realizam e, ainda, conforme os objetivos de conhecimento que desejam se apropriar. Estão presentes especialmente nos campos da atuação profissional e da pesquisa em didática e prática de Ensino”.

No entendimento de Moura (2001, p. 146), o ensino tem uma história que é parte da história da compreensão sobre o modo como o conhecimento é adquirido. Isto implica que as várias tendências didáticas, no momento histórico em que são concebidas, estão sujeitas ao entendimento presente sobre os homens, à sua natureza, à sua origem e suas ações. Esta concepção sobre o conhecimento e sua forma de produção e apreensão constitui o elemento básico na relação entre o ensinar e o aprender.

Assim, a disciplina Estágio Supervisionado mostra-se como um momento único nos cursos de licenciatura, pois o acadêmico, em muitos casos, pela primeira vez assume o papel social de professor perante aos alunos. Momento para se experimentar como tal e, de fato, começar a utilizar seus conhecimentos acumulados durante o curso.

Até 1997 essa disciplina possibilitava apenas a oportunidade de se ter essa prática em escolas públicas urbanas, aqui no caso, em Florianópolis. No entanto, em 97 o Estágio Supervisionado da Educação Física da UFSC iria adquirir um novo processo de formação. Posto a importância da disciplina Estágio Supervisionado para a formação dos acadêmicos como futuros professores, passo então a fazer um resgate do nascimento e primeiras aproximações da UFSC com a educação do campo. Aproximação essa que levou à criação do Projeto.

O início dessa aproximação se dá quando, muitos professores de escolas públicas rurais dos mais diferentes lugares que atendem a filhos de trabalhadores rurais, sendo muitos desses vinculados ao MST, se deslocam para Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de participar de um encontro.

Esse encontro teve a intenção de debater e refletir sobre o projeto político-pedagógico e ainda buscar definir o perfil do educador das escolas da Reforma Agrária. Ele tornou-se um marco para a educação do campo no estado de Santa Catarina, sendo um momento em que a universidade abre suas portas e volta seus olhos para esses professores. Por todo país, outros encontros com a mesma intenção começam a ocorrer.

Dentro da UFSC, alguns professores e acadêmicos juntaram-se ao encontro participando das atividades propostas, como discussão de trabalhos, mesas redondas e, inclusive, da plenária de encerramento, instigados pelos temas e reflexões debatidos.

Com a semente plantada, se torna imprescindível para os professores e os alunos vivenciarem o que escutaram no encontro sobre o cotidiano escolar de tal realidade. Passo então agora a descrever o início do processo histórico de estruturação do Projeto de Estágio Supervisionado: aproximação Educação Física/Pedagogia.

Na Educação Física, o professor Ari Lazzaroti Filho já havia anteriormente definido “a educação em assentamentos” como tema para seus estudos acadêmicos, bem como sua participação nas ações promovidas pelo MST. Na época, esse mesmo professor era o responsável pela disciplina Prática de Ensino para o curso de Educação Física. Por ser professor substituto, ao término de seu contrato, a iniciativa de valorizar a disciplina Prática de Ensino Especial é assumida pelo professor Paulo Ricardo do Canto Capela que seguiu na Coordenação do projeto, posteriormente, em 2002/2003 o projeto conta também com o professor Edgard Matiello Junior até a suspensão dessa atividade em 2007. Contavam ainda com professores de Educação Física Julio Couto, Márcio Xavier e Deise Arenhart. Essa nova estruturação da coordenação na Educação Física dá ao projeto mais força, quanto à formação e tempo despendido para sua realização. Dessa maneira então se dá a coordenação do Projeto especial e inicia-se a estruturação dos objetivos pedagógicos tanto para Educação Física como também para a Pedagogia, a fim de dar o caráter interdisciplinar para o Projeto.

A cada semestre as linhas gerais de trabalho são discutidas pelos professores e alunos envolvidos. Pedagogia e Educação Física partiam juntos da UFSC para esse riquíssimo processo de formação

Para superar fronteiras historicamente impostas no ambiente reacionário da universidade brasileira em especial a resistência dos setores de Educação Física da UFSC, buscou-se agir coletiva e interdisciplinarmente. Para Serrão (2006), os objetivos pedagógicos individuais e coletivos eram procurar dentro da compreensão de uma prática pedagógica escolar voltada a crianças, reconhecer as contribuições da educação física, principalmente no que diz respeito à “cultura corporal de movimento”.

Pretendia-se que os elementos teórico-metodológicos que a pedagogia oferecia fossem, também tratados com a “cultura corporal de movimento” produzido naquele contexto. E os dois campos de conhecimento objetivavam como síntese de suas ações que houvesse uma síntese dessas abordagens, respeitando claro, as especificidades que aquele ambiente trazia, como a educação rural e ainda os aspectos históricos-culturais que esses sujeitos, participantes de um movimento social, carregavam.

A escola Nossa Senhora Aparecida, escola Municipal 24 de Junho e a escola Estadual 25 de Maio foram as escolas escolhidas para a intervenção. Escolas essas que estão situadas no município de Fraiburgo. Esse município é uma pequena cidade agrícola do planalto central catarinense com área de 546 km² e população de 34.555 habitantes, sendo 4.281 residentes na zona rural do município. O clima é temperado e devido a sua altitude, o município apresenta baixas temperaturas durante a maior parte do ano. A temperatura varia entre -5°C no inverno e até 35°C no verão.

Inicialmente a economia de Fraiburgo estava baseada em serrarias que utilizavam como matéria-prima as densas florestas que cobriam a região e que consistiam principalmente de imbuia, cedro, canela e araucária. Uma reviravolta na economia ocorreu devido à escassez de madeira, a implementação de leis ambientais e a conscientização ecológica. Como resultado, a agricultura se tornou a fonte predominante de riqueza juntamente com a produção de papel, celulose e móveis produzidos com madeiras de reflorestamento. Os projetos de reflorestamento introduziram o pinus elliottii na região.

Aproveitando o clima propício, o cultivo da maçã transformou a economia da região e atualmente Fraiburgo é responsável por 60% da produção de maçãs do estado de Santa Catarina, o que a tornou conhecida como a Terra da Maçã. Fruto da necessidade de polinização de mais de 7 milhões de macieiras, a cidade também é uma grande produtora de mel - são mais de 15 mil colméias.

Em sua zona rural encontram-se diversos assentamentos da Reforma Agrária, cinco deles concentrados na região de nosso estudo, eles são denominados: União da Vitória, Vitória da Conquista, Rio Mansinho, Contestado e Chico Mendes. Os primeiros assentamentos foram pioneiros e surgiram em 1986 com o deslocamento de 85 famílias oriundas da ocupação de Abelardo Luz no ano anterior.

Em 1987 surgiu o assentamento de Rio Mansinho com a instalação de 12 famílias. O de Contestado surgiu em 1991 com o assentamento de 24 famílias, cinco delas optando por uma produção coletiva que resultou na formação de uma cooperativa que agregou posteriormente outros agricultores. Por último, em 1997 surge o assentamento Chico Mendes, após vários anos de ocupação da área que o constitui por 40 famílias.

Sobre os lotes de terras recebidos pelos assentados, Serrão (2006, p.35) explica que as famílias assentadas, além de trabalharem para garantir sua subsistência, ainda tem que pagar ao Estado o valor da terra em que estão assentados, bem como o financiamento para a produção agrícola que venham a adquirir.

O governo federal, exercendo seu direito jurídico, após a mediação do intenso processo de negociação política entre a direção do MST e os proprietários das terras destinadas aos assentamentos, comprou e/ou desapropriou as extensões fundiárias julgadas improdutivas e as destinou em lotes de 12 a 18 hectares às famílias de assentados, na maioria dos casos, terras que não correspondem às áreas ocupadas originalmente.

Segundo Serrão (2006, p. 35-36), os processos de ocupação e distribuição das terras obedecem a critérios definidos institucionalmente. No primeiro caso, a coordenação do MST avalia predominantemente a função social de determinadas extensões fundiárias, conforme determina a constituição brasileira, bem como a condição fiscal dos proprietários dessas terras, certificando-se de que os primeiros são devedores do Estado brasileiro, em qualquer instância: municipal, estadual ou federal.

E Serrão (2006, p. 36) continua: “os critérios técnicos de distribuição das terras são estabelecidos por meio de negociações entre o INCRA, o MST e os proprietários, mediadas pelos poderes executivos e judiciários, garantindo a definição de uma extensão fundiária mínima que possibilite a sustentabilidade produtiva da família assentada”.

A dimensão da terra a ser destinada a cada família assentada varia, principalmente de acordo com o número de membros da família, fertilidade do solo e conjuntura político-econômica. Mas junto com essa preocupação produtiva, outra preocupação surge para as famílias assentadas: a questão da educação das crianças e dos jovens assentados.

Colocado esse pequeno histórico, passo então a contextualizar as escolas onde ocorreu o Projeto. As escolas que participaram do Projeto possuíam um tamanho que comportava a presença dos universitários sem tumultuar o ambiente escolar e estavam localizadas nos cinco assentamentos da zona rural da cidade (União da Vitória, Vitória da Conquista, Rio Mansinho, Contestado e Chico Mendes).

São os filhos desses assentados e alguns filhos de pequenos agricultores próximos que configuram o quadro de alunos das três escolas públicas que ofereciam ensino fundamental: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida (1ª e 3ª séries), Escola Municipal 24 de Junho (2ª e 4ª séries) e Escola Estadual 25 de Maio (5ª a 8ª séries). Só depois de algum tempo a ampliou-se a escolarização na comunidade com o oferecimento do ensino médio, assumindo o caráter de Escola Agrícola, mudança que será explicada detalhadamente mais adiante.

Quanto aos professores das escolas Nossa Senhora Aparecida e 24 de Junho, encontravam-se duas mulheres e um homem, cada qual com sua história. Uma das professoras participou das primeiras ocupações realizadas em Santa Catarina. Foi participante ativa desde o início do assentamento Vitória da Conquista, fez um esforço para que seu lote ficasse perto da escola que foi criada ao mesmo tempo em que se realizava o processo de emissão dos títulos de posse³. Formada no antigo Magistério 2º Grau, lecionava em um barracão de madeira, estrutura inicial da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida.

A outra professora, diferentemente da anterior, não participou de ocupações, porém mora em um assentamento, o Vitória da Conquista. Formou-se no ensino médio profissionalizante voltado ao Magistério e Pedagogia em uma instituição privada situada na zona urbana da cidade de Fraiburgo.

Quanto ao professor foi um dos primeiros estudantes do curso de Magistério de Nível Médio organizado pelo MST, no Rio Grande do Sul. O professor, desde criança, convive com as famílias dos acampamentos e com as ocupações do MST, inclusive, ainda criança, participou com a família de um dos primeiros acampamentos do Estado de Santa Catarina.

³ lotes de terras da reforma agrária no assentamento

Os professores dessas escolas das séries iniciais do ensino fundamental lecionavam em período integral. Conformes Serrão (2006), “os professores das duas escolas básicas são, portanto, filhos de agricultores, homens e mulheres, mães, esposas, maridos, trabalhadores e trabalhadoras em época de safra. Apesar das diferentes trajetórias de vida, segundo conteúdo das entrevistas concedidas à professora Isabel Serrão, os três professores procuram exercitar os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo MST. Dois deles se identificaram como militantes do MST.”

Esse quadro de docentes corresponde às duas escolas da rede municipal. Na rede estadual, a realidade com relação ao corpo docente é diferente, até mesmo pelo tamanho da Escola Estadual 25 de Maio, uma escola grande para o contexto local, o que tornou possível o alojamento dos acadêmicos sem transtornos no cotidiano do ambiente escolar. Esse foi, inclusive, um dos motivos da escolha de Fraiburgo, pela direção estadual do MST e pelos professores responsáveis pelo Projeto.

Conhecida também como escola agrícola, a Escola Estadual 25 de Maio fica situada no assentamento Vitória da Conquista oferece a escolarização de 5ª a 8ª série do fundamental e o ensino médio, é oferecido na escola 25 de Maio sob a forma de extensão da Escola de Educação Básica Gonçalves Dias, uma escola urbana de Fraiburgo. As séries iniciais, como já apresentado anteriormente, eram realizadas em duas escolas municipais também situadas nos assentamentos.

O quadro docente da Escola Estadual 25 de Maio na época era composta por 12 educadores que atende a 112 estudantes oriundos dos cinco assentamentos e também alguns filhos de pequenos agricultores, num total de 160 famílias envolvidas nessa realidade. Quando olhamos apenas números temos a impressão de uma escola de pequeno porte, porém dentro do universo das escolas rurais, ela se enquadra em uma escola de médio porte. Dalmagro (2003) assim se refere à Escola Estadual 25 de Maio: “conhecer sua trajetória permite extrair importantes lições de pedagogia e de políticas públicas educacionais para o meio rural”.

CAPÍTULO III - INDICATIVOS DA PEDAGOGIA UTILIZADA PELO MST, E A LUTA DA ESCOLA 25 DE MAIO

No presente capítulo, tratarei de alguns indicativos sobre a pedagogia das escolas de Fraiburgo do MST. Pela sua complexidade e tamanho, não tenho intenção de esgotar o assunto, mas trazer uma compreensão sobre as escolas de Fraiburgo onde foram realizados os projetos de Estágio Supervisionado. Busco elucidar indicativos da educação do MST assim como seu currículo. Trago também algumas compreensões sobre como são concebidas as escolas nos assentamentos, como ocorreu esse processo, quais passos foram até a instauração efetiva das escolas. Trago ainda um relato da história da luta para a conquista da escola 25 de Maio, escola que demonstra ser um marco para a educação do MST no estado.

Início citando Ferreira & Casagrande (2005) que afirmam que as formas de produção de conhecimento, organizadas a partir do processo educacional, não podem deixar de considerar as relações de trabalho vigentes. Há, portanto, a necessidade de se ter clareza no sentido em que se aponta a prática pedagógica e as teorias pedagógicas, bem como as possibilidades de superação, do rompimento das práticas que expressam a lógica de apropriação privada do conhecimento e dos bens sociais produzidos coletivamente. É preciso, portanto construir o conhecimento com os sujeitos envolvidos no processo, para tanto é necessário que os sujeitos sejam protagonistas desse processo educativo. Capela (2005), ainda nesse sentido, considera os movimentos sociais educativos em si mesmo, potencialmente formando nos seus integrantes novos valores, novas culturas, provocando processos em que crianças e adultos vão se construindo em novos seres humanos. Não seria possível assim, limitar o Projeto Político Pedagógico de educação do MST apenas as escolas, mas sim ao dia a dia de luta que passam durante a vida os integrantes do MST.

Partindo do entendimento de que tudo que ocorre na vida é educativo, o dia-a-dia dos integrantes do MST é tomado para conteúdo de ensino, portanto, os processos educacionais ocorrem no cotidiano dos mesmos, de maneira alguma devem ser vistos separados aos que ocorrem na escola, pois estes acontecem simultaneamente. Para CAPELA (2008) o processo educacional de acesso à terra é apenas o primeiro passo no processo de resgate da dignidade e cidadania dos que vivem no campo em condições precárias ou que deles foram expulsos.

No segundo momento, quando já conquistada a terra e as famílias assentadas nos seus lotes, é preciso um grande esforço para manter, no meio de inúmeros novos afazeres do trabalho com a terra, acesa a chama e a formação para o convívio rural coletivo, cooperativo, comunitário, e, principalmente, para estruturarem a produção sob o princípio ético de respeito a terra. É quando a educação institucionalizada nas escolas formais passa a ser o grande pólo de formação e irradiação da nova cultura de formação, especialmente para os filhos dos assentados.

As crianças sempre foram, no fundo, a preocupação maior dessa história toda. Os sonhos, as lutas, as conquistas se deram pensando no futuro, nas famílias, nos filhos. Por isso as crianças participaram de todo o processo desde o acampamento até o assentamento. E a educação continua ocupando lugar de destaque no grupo.⁴

Para tal, se torna necessário para o MST uma escola que vá ao encontro da realidade por que passam essas crianças. O MST defende uma escola que fale da vida, dos conhecimentos e dos valores Sem-Terra. As escolas rurais, vistas como pólo de irradiação da cultura de transformação, no andamento do processo educacional das crianças, jovens, agricultores e agricultoras, procuram junto à comunidade e ao MST reinventar quotidianamente: a escolarização e a formação de educadores para a permanência no campo com qualidade, e a alfabetização dos adultos agricultores e agricultoras.

Capela (2008) afirma que pensar a escola com esses compromissos, requer reinventá-la em seus ritmos, tempos e espaços, e deixar de lado a abordagem dos conteúdos de forma disciplinar, fragmentada. Significa pensar de forma matricial, a partir de projetos de trabalho. É preciso perceber que a história de cada sujeito envolvido nesse processo tem sua relevância e sua importância, é necessário dar ao aluno o reconhecimento de alguém que traz história, que é sujeito, que tem diferenças. Essa nova postura requer uma nova concepção educacional. É preciso construir a partir desse novo olhar, novos focos de organização dos conhecimentos, novas pautas de observação, avaliação. Enfim, ter a rigorosidade de traçar objetivos não só sobre conteúdos, mas também com o sujeito que aprende. “É preciso recuperar o “rosto” dos alunos, dos professores e das professoras.” Capela (2008).

⁴ Coleção Fazendo Escola; n. 3; **Construindo o Caminho numa escola de assentamento do MST**, ITERRA; p.12, 2001

Para que se construa uma nova concepção de criança, deixando de lado a visão idílica de criança entendendo-a como um ser naturalmente inocente, puro, alegre, feliz. Martins (1993, p.40, apud Serrão, 2006) fala em uma criança determinada pelas condições histórico-culturais e, portanto, pode não ser feliz, pura, inocente e sim um adulto no corpo de uma criança, um ser que desde pequeno já é responsável pelos afazeres domésticos e por outras obrigações que contribuem para tal sobrevivência. Outro ponto importante para entender a criança real é colocado por Capela (2008) quando afirma sobre a necessidade de rever essa cultura “adultocêntrica” que traz o adulto como a plenitude do ser humano, e por assim ser, olha para criança como algo incompleto, desvalorizando as suas singularidades e as valorizando o quão mais próximas estão do jeito adulto de ser. Nessa compreensão, a infância é mera etapa de passagem e é a própria escola que tem sido a instituição legítima a assumir essa função preparatória. O MST buscando então uma nova escola traz novas formas de se fazer a escolarização de jovens e crianças.

Partindo desses pressupostos, Saveli (2000) aponta que as escolas para o MST têm como ponto inicial e a meta final a realidade de cada sujeito envolvido nesse processo. Afirmado isso, nos leva considerar que o conhecimento produzido na escola vá ao encontro das necessidades concretas, da vida prática, não somente suas, mas também de seus pais e da comunidade em que a escola está inserida. Utilizando de ferramentas educacionais apropriadas para que as crianças possam entender com mais clareza o mundo em que vivem, o mundo da escola, do assentamento, do município, do País, é necessário participar ativamente na solução dos problemas que esses mundos apresentam.

A matriz teórica desse princípio educativo encontra em Paulo Freire um de seus teóricos. Ele mesmo coloca que a posição normal do homem não seria somente “estar na” realidade, mas sim “estar com”, se fazendo protagonista de sua própria história. Freire (1970) ainda afirma: “Essa educação em que educadores e educandos se fazem sujeitos de seu processo, essa educação supera o intelectualismo alienante, supera o autoritarismo do educador “bancário”, supera ainda, a falsa consciência de mundo.”

No currículo das escolas do MST a prática é tida como centro e buscando-se aproximar ao máximo da realidade das crianças envolvidas nesse processo. Assim sendo, se torna necessário garantir que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com

utilidade real. Saveli (2000, p.23) diz que, “os conteúdos não se estruturam de forma linear, muito menos são frutos de uma coerência ou expressão de um grupo que desconhece as condições sociais, políticas e materiais da Escola e do Movimento”. O currículo se constrói de maneira aberta pelos agentes participantes: alunos, professores, pais e lideranças do MST.

Saveli ainda aponta três pontos importantes de diferença desse modo de currículo para o tradicional: primeiro a sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde quer que ela aconteça. Segundo ponto, os conteúdos (história, matemática, geografia etc.) passam a ser escolhidos a partir das necessidades de cada grupo que a própria prática vai trazendo. Então os conteúdos passam a ser instrumento da produção de conhecimento para a realidade e não apenas com o fim em si mesmo, e por último, a produção do currículo passa pelo coletivo do assentamento onde está localizada a escola.

É importante salientar que quando falamos na prática, não estamos excluindo o trabalho sistemático de sala de aula. Saveli (2000) aponta para essa relação entre prática e teoria, onde dentro do processo pedagógico, tem o desafio de articular o maior número de saberes diante da realidade.

Em um currículo que tem o trabalho como centro, o planejamento se torna imprescindível. Partindo da premissa que planejar é a reflexão antes do agir, é através do planejamento que se buscará alcançar os objetivos educativos. Se por um lado temos os objetivos que são óbvios, tais como as habilidades de escrita, leitura, cálculo, existem outros que irão depender da realidade onde a escola está inserida, tornando-se assim maleável conforme as mudanças que ocorrem no assentamento ou na sociedade. A delineação desses objetivos, assim como o planejamento, não devem caber somente aos educadores, mas sim, à própria comunidade.

A estratégia de estudar a realidade, começando da mais próxima do assentamento e indo para a mais distante, se dá através de Temas Geradores. “Os temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade”, (SAVELI, 2000, p.25). São estes temas que possibilitam a construção de um conhecimento concreto e com sentido real: as escolhas dos conteúdos, as metodologias de sala de aulas, as avaliações etc.

Saveli (2000) afirma que as escolhas dos temas ocorrem através da discussão no coletivo, onde participam alunos, professores e assentados. Fica a critério da escola a escolha de um grande tema podendo ser subdividido em subtemas menores. Diferentes séries podem ter os mesmos temas, mas é necessário um cuidado para que não se perca o objetivo da série em questão. Quanto ao professor, ele deve ser cuidadoso na escolha dos conteúdos que irá trazer, para que as crianças possam entender melhor o tema proposto. O conteúdo, dessa maneira, ganha um caráter instrumental e serve como um norteador e não como algo engessado, imutável, pois o fim não está nele, ele acaba sendo um caminho. Entretanto, o professor deve estar atento ao que está ocorrendo no dia a dia com relação às questões políticas, sociais e culturais, podendo a qualquer momento inserir temas transversais. Saveli (2000, p.26) afirma que esses temas transversais tornam a escola ágil, dinâmica e engajada com a realidade.

Definido o tema de estudo, o próximo ponto é a avaliação. Com essa proposta curricular e essa metodologia, a prática de avaliação do trabalho não deve apenas se prender aos conteúdos, mas também, ao quanto de conhecimento sobre a realidade o aluno se apropriou. É importante observar o comportamento e atitude com relação aos seus companheiros, e ainda a disponibilidade demonstrada para o trabalho coletivo. Saveli (2000, p.26) aponta dois pontos onde se torna imprescindível a avaliação:

- Durante o trabalho – aquele momento em que se para e se reflete sobre o trabalho em andamento; e
- Depois do trabalho desenvolvido – aquele momento em que se faz uma revisão completa sobre tudo o que aconteceu durante o período de tempo, e se prepara para o momento seguinte, para que seja melhor.

Fichas de avaliação também fazem parte dos instrumentos de avaliação do professor, tendo fichas individuais e da turma, podendo assim avaliar cada aluno separadamente como também a turma. Outro instrumento de avaliação é o diário das crianças, onde elas escrevem o que acontece com elas e a classe todos os dias, e ainda o que estão sentindo com relação à escola e tudo que fazem nela. O diário se mostra além de uma ótima oportunidade de exercício de escrita, uma fonte importante do professor para analisar seu trabalho docente.

A prova escrita não é descartada, até mesmo por estarmos em uma sociedade marcada por elas em vários momentos. Porém, ela deve perder seu caráter de punição, e ganhar um

caráter de estímulo para o aluno e para toda turma. Existe ainda um espaço onde todos podem expressar o que estão sentindo, pensando ou mesmo esperando da escola, esse espaço é conhecido como roda de discussão livre.

O importante dessa avaliação é que, diferente do que é comumente visto em outras escolas onde o professor detém todo o poder da avaliação, se observa que todo o processo educativo, inclusive a avaliação, ocorre no coletivo.

Para o desenvolvimento desse currículo, Saveli (2000, p.27-29) aponta, em síntese, quatro pontos fundamentais:

1) A escola deve ser para a criança a principal experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta da democracia. A escola pode se organizar de forma que todos (crianças, professores e assentados) participem de seu funcionamento.

2) A escola deve ser uma grande estimuladora da prática da leitura. Através dela é possível conhecer e compreender o passado e o presente, dessa forma, pensando em transformações futuras. A leitura se mostra uma grande fonte de formação e informação, sendo assim um combate a alienação.

3) A escola deve trabalhar permanentemente as expressões culturais dos assentados e a luta pela terra como um todo. A cultura é entendida como campo social onde se produz significados. Expressões culturais que se referem à linguagem, à arte, à religião, aos diversos saberes, às crenças, aos valores.

4) A escola deve ser também um espaço de exercício prático dos valores que caracterizam o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade. Democracia, organização, trabalho cooperativo, nova cultura, militância. Tudo isso requer, além do esforço coletivo uma mudança pessoal, uma disposição para viver segundo uma nova ética de comportamento e de relacionamento entre as pessoas, e isto implica:

- Trocar o individualismo pelo espírito de sacrifício, pelo avanço do coletivo;
- Trocar o autoritarismo pelo diálogo e pelo respeito às decisões do grupo;
- Abandonar o machismo e estabelecer o respeito e a solidariedade entre ambos os sexos.

Frente a esses apontamentos quanto ao direcionamento e ao currículo das escolas do MST, acredito ser importante um breve relato da organização do processo de construção da escola que o MST quer para o campo. As escolas no MST são a síntese de processos que se

dão desde a fase do acampamento. A preocupação com a educação de seus filhos é algo recorrente na fala dos militantes:

Com a formação das escolas eu sonhava... se meu filho crescer aqui também vai ter o que aprender, tem alguém que vai ensinar (...). De vez em quando a gente ia lá ver como é que se saiam as crianças na aula, então tu via as crianças contentes porque alguém que ensinava pelo menos o ABC e fazer algumas contas. Porque tinha muitas crianças que nunca tinham ido pra escola apesar de que estavam ali com seus 10,12, 13 anos mas que ali conseguiam aprender... (Pedro Miotto – assentado).⁵

Quando ocorre uma ocupação, imediatamente à entrada no latifúndio, começam a ser organizadas as comissões, entre elas a de educação. Porém, mesmo com algumas pessoas sendo eleitas/escolhidas a tal fim, todo o coletivo participa das discussões e reflexões. Um entendimento que é hegemônico quando está se discutindo o funcionamento da escola, é que não se quer uma escola como as que tinham na comunidade de origem, uma escola tradicional aonde o professor vem de fora, dá aula e vai embora.

É nesse ponto onde normalmente há divergência com as prefeituras municipais, pois a comunidade assentada tem a intenção de ter um educador(a) que seja militante ou simpatizante, que conheça o grupo, sua luta, suas dificuldades, suas necessidades; para eles é um aspecto importantíssimo para se ter a escola que almejam. Em muitos casos o educador que ficará à frente dessa tarefa de construir uma nova escola encontra algumas dificuldades, entre elas a de compreender e colocar em prática essa “proposta diferente”.

Nesse momento, muitos desses educadores são selecionados/indicados para fazerem o curso de magistério do próprio MST. No curso de pedagogia da terra, os educadores são estimulados e preparados para colocar em prática a proposta pedagógica do movimento, como pude observar no caderno da Coleção Fazendo Escola n.3; Construindo o Caminho numa Escola de Assentamento, publicada em 2001.

⁵ Coleção Fazendo Escola; n. 3; **Construindo o Caminho numa escola de assentamento do MST**, ITERRA; p.07, 2001.

Como a escola é gerida pela comissão de educação do assentamento que junto com as professoras pensa o material didático, os conteúdos relevantes para o assentamento e também discutem o processo pedagógico, esse fato em alguns momentos traz alguns problemas com relação a sua validação frente ao poder público. Ele questiona a forma como as professoras ensinam, por que além de ser usada a cartilha do município, ainda se utiliza de materiais próprios do MST, tais como jornais, bandeiras, notícias e os próprios assentados, que muitas vezes participam diretamente desse processo.

A bandeira no mastro principal, cartazes e dizeres em muitos casos são considerados uma afronta. Em um caso específico no assentamento Conquista da Fronteira de Dionísio Cerqueira, os governantes do município, frente a tais “afrontas” e descontentes com a proposta político-pedagógica da Escola, ameaçaram o não pagamento das professoras. Diante disso, os próprios assentados decidem pagar as professoras. A prefeitura, percebendo que não conseguiria tirá-la de lá, aprofundou a ameaça, no caso, anular o ano letivo. De forma autoritária e sem discutir com a comunidade, vieram aplicar um teste com as crianças para verificar se elas estavam aprendendo ou não. Aprendendo o quê? Com o resultado do teste e com a capacidade que tinham as crianças de pensar, a prefeitura se surpreendeu e o ano letivo foi validado.

Com essa validação, descreverei aqui mais detalhadamente a história de luta da escola 25 de Maio. Dada a importância dessa escola na busca de educação voltada ao campo e no suprimento das necessidades específicas dos assentados, cabe aqui fazer um relato histórico dessa instituição.

Mesmo o Projeto ter ocorrido principalmente nas duas escolas das séries iniciais (Nossa Senhora Aparecida e 24 de Junho), no entanto, escolho a escola 25 de Maio para aprofundar seu histórico por dois motivos: a sua importância para a educação do campo e sua relação com o poder público.

Dalmagro (2003) aponta que a “Escola Agrícola”, como é comumente conhecida, nos permite entender e tirar importantes lições de pedagogia e de políticas públicas educacionais para o meio rural. Essa escola, até 1999 chamada de Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio quando passou a se denominar de Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio, localiza-se no assentamento Vitória da Conquista, município de Fraiburgo, planalto central de Santa Catarina.

A Escola Agrícola 25 de Maio expressa a luta por políticas públicas para a educação do campo. Segundo Dalmagro (2003 p. 13), professora de Educação Física na UFSC, hoje doutora em educação pela UFSC e membro do Setor de Educação do MST, ela “possui raízes históricas anteriores à sua criação/fundação e para compreendê-la é necessário identificar a trajetória dos Sem-Terra que lhe dão existência e sentido.”

O ano de 1985, quando marca o início do Movimento Sem Terra no estado de Santa Catarina, quando em 25 de maio ocorreu a primeira ocupação de terra organizada pelo MST no município de Abelardo Luz. Das 2300 famílias que participaram desse primeiro movimento, 85 delas, no ano seguinte, 1986, foram transferidas para o município de Fraiburgo, onde foram constituídos dois assentamentos: União da Vitória e Vitória da Conquista.

As famílias dos Sem-Terra acampadas em Fraiburgo, preocupadas com a escolarização dos seus filhos, montam então escolas improvisadas em barracos de lona. Seis meses depois, já no ano de 1987, a escola do acampamento é reconhecida oficialmente. Criam-se então duas escolas, uma em cada assentamento, inicialmente pertencentes à rede estadual de educação, sendo posteriormente incluídas no programa de municipalização de ensino. Segundo Sandra Dalmagro (2003, p. 16):

“A expansão dos níveis de ensino logo se fez necessária e é no próprio acampamento que começa a ser projetada a escola do futuro assentamento. Por outro lado, também inquietava as famílias a qualidade ou “tipo” de ensino que seria oferecido pela escola. Ocupar a terra, no Brasil daquela época, era algo ainda inusitado; por isso os acampados desejavam que a educação dos seus filhos ajudasse a entender e reforçar a história que iniciavam. Queriam uma escola que desenvolvesse o “amor à terra”, que fosse “vinculada à realidade” e cultivasse o sentido da dignidade nas crianças, dando continuidade à luta de seus pais. É assim que surgem as primeiras idéias em torno da construção da “Escola Agrícola”.

Quando da desapropriação da área para a implantação do assentamento Vitória da Conquista, foi solicitado ao Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - uma parte da terra para uso futuro da escola, e, atendendo a solicitação, foram destinados então 35 hectares para uso comunitário e escolar.

Já anteriormente à criação da escola, quando da implantação do assentamento, o Incra apresenta um projeto de implantação de um centro comunitário no mesmo, que foi rapidamente aprovado e implementado. É nesse período que surgem as primeiras idéias para a criação de um centro de formação que aperfeiçoasse a capacitação técnica e a ampliasse o universo cultural das famílias assentadas.

Projeta e cria-se então em 1987 no assentamento, um centro promotor do desenvolvimento dos assentamentos, o Centro de Apoio e Desenvolvimento Comunitário Rural. Sua proposta é integrar ações de escolaridade, profissionalização, esportes, cultura, recreação e apoio à família e à comunidade rural. Para implementação, estabelece-se um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação, Funabem, Incra, Prefeitura Municipal de Fraiburgo e o Conselho Comunitário Rural de Fraiburgo (organização do assentamento). O projeto também manteve relação com a Secretaria de Agricultura, através da Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina (a extinta Acaresc). Constituiu-se assim, não somente uma escola, mas um centro promotor de amplo desenvolvimento local, onde a escola se insere.

A parte operacional do projeto, extremamente importante para sua constituição, ficou sob responsabilidade da Funabem e da Secretaria de Educação. Segundo Dalmagro (2003, p.17), a Fundação, conforme documentação da época, é a instituição responsável pela implantação do projeto agropecuário cabendo a ela: Construção das instalações necessárias à profissionalização (garagem para máquinas e implementos agrícolas, pocilga, sala ambiente); recursos financeiros para aquisição de material permanente (equipamentos agrícolas); recursos financeiros para aquisição de material de consumo para implementação de safra; assessoria técnica para o treinamento de todo o pessoal envolvido no projeto; seleção de agência de treinamento do pessoal; assessoria técnica visando a consecução dos objetivos; supervisão com avaliação.

À Secretaria do Estado de Educação couberam as ações relacionadas diretamente à escola: construir uma sala de aula com mobiliário; admitir e/ou ceder um professor de 1ª a 4ª séries com 40 horas semanais; admitir e/ou ceder dois professores com habilitação em técnicas agrícolas; beneficiar a clientela com material escolar e merenda; prestar assessoria técnica pedagógica; implementar o ensino de 5ª a 8ª séries quando houver clientela suficiente, proveniente dos assentamentos e comunidades vizinhas; realizar a supervisão com avaliação;

registrar a assiduidade do pessoal mensalmente; registrar qualquer afastamento do servidor e comunicar o não cumprimento do cargo.

Para a construção do Centro, a Funabem e a Prefeitura assinam convênio em 1987. No ano seguinte esses recursos são repassados através da Associação dos Pequenos Produtores e, para que essa Associação pudesse realizar os convênios, em 1989 foi criado o Conselho Comunitário, cuja atribuição principal era gerenciar o projeto. É através desse Conselho que se concretiza o desejo dos assentados de gerenciarem pedagógica e administrativamente o Centro, garantindo autonomia em relação ao Estado.

Por outro lado, os parceiros financiadores, desde o princípio, tinham por intenção tornar o Centro autônomo financeiramente, e para tanto, o compromisso firmado entre a Funabem e a Secretaria de Educação previa o repasse de recursos pelo prazo de cinco anos, podendo o prazo ser prorrogado se houvesse interesse de ambas as partes. Apesar do prazo estipulado no convênio, a Funabem descumpriu o acordo e efetuou investimento por apenas três anos, o que impossibilitou a conclusão total dos investimentos previstos.

Em dezembro de 1989 é criada a Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio, com a implantação gradativa das 5ª a 8ª series a partir do ano seguinte. Por ser reconhecida como escola agrícola, a certificação dos estudantes, cuja titulação oferecida extra-oficialmente era de “Agricultor Profissional”, era concedida de forma desvinculada da escolaridade e expedida pelo Diretor do Centro de Apoio e Desenvolvimento Comunitário Rural e assinada pelo técnico ou engenheiro agrícola que supervisionava diretamente o curso.

Segundo Dalmagro (2003, p. 18), “desde sua criação, a escola oferecia atendimento “parcialmente integral” aos estudantes, sendo que estes permaneciam por mais dois turnos semanais na escola e recebiam a referida certificação. As turmas primárias que estudavam nas escolas municipais também recebiam aulas de iniciação à agricultura e reforço pedagógico. Para isso, vinham à Escola Agrícola um dia por semana. Neste período, a 25 de Maio contava com um funcionário do campo e dois técnicos agrícolas contratados pelo Estado, os quais tinham a função de ministrar as aulas referentes ao ensino agropecuário e coordenar a estrutura técnica da escola/centro.”

Em relação às atividades do Centro de Desenvolvimento Rural, que pretendiam ampliar o universo cultural, político e técnico do assentamento, desde o início foram realizadas várias atividades. No âmbito técnico, vários cursos de capacitação técnica como o

uso e conservação do solo, gado leiteiro, administração rural, apicultura, horta entre outros. Esses cursos eram organizados pelos assentados, pela Epagri – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Santa Catarina, e principalmente pelo próprio Centro. Já no âmbito artístico cultural, ocorreram apenas eventos organizados pelos assentados, sem o envolvimento dos órgãos públicos envolvidos.

Apesar de grandes dificuldades, a Escola Agrícola 25 de Maio prossegue na busca de levar adiante seus projetos, razão da sua própria criação, ao mesmo tempo em que procura ampliar o nível de ensino oferecido, a estrutura física que dispõe e qualificar o processo pedagógico. Desde 2002 a escola oferece ensino médio, funcionando como extensão da Escola de Educação Básica Gonçalves Dias, localizada na sede do município.

Quanto ao vínculo com a agricultura, aspecto peculiar que acompanha e dá identidade a escola desde sua criação e que a torna um ícone na educação do campo em Santa Catarina, a Escola Agrícola 25 de Maio, apesar das adversidades, mantém sua trajetória. Conforme escreve Dalmagro (2003 p. 24):

“Quando da sua criação, havia o reconhecimento da escola como sendo agrícola; porém, no ano de 1997, houve mudança na legislação, impedindo o ensino técnico na educação fundamental. A parte agrícola deveria ser extinta gradativamente das séries. A escola manteve-se como agrícola até o ano de 2000, quando então, para continuar oferecendo aulas voltadas ao ensino da agropecuária, foi forçada a elaborar “projetos especiais”. Desde então tem atuado com dois professores nesta área. Todavia, a cada início de ano, tais projetos precisam ser reelaborados e sua aprovação, junto com a respectiva contratação, ocorre invariavelmente na metade do ano. Evidencia-se, dessa forma, a identificação desta unidade escolar com o ensino agrícola; entretanto, estão ausentes o reconhecimento oficial e o suporte necessário para seu desenvolvimento.”

As disciplinas agrícolas são oferecidas para o ensino fundamental nos turnos oposto às aulas; portanto os estudantes permanecem um ou dois dias semanais em período integral na escola. Vinculadas às aulas agropecuárias, existe na escola uma cooperativa estudantil, a Cepra- Cooperativa dos Estudantes em Defesa da Reforma Agrária. Esta possui oito equipes de estudo e trabalho formados: Zootecnia, Fruticultura I e II, Horticultura, Silvicultura,

Jardinagem e Embelezamento, Agricultura Geral e Comunicação & Cultura. Cada estudante permanece um semestre em cada uma das equipes e nelas planejam, executam e avaliam trabalhos agropecuários, acompanhados pelos educadores-técnicos. Esta cooperativa tem se efetivado como um importante exercício de cooperação, buscando motivar nos estudantes à participação, a pesquisa, a noção de totalidade e responsabilidade diante as ações realizadas.

Existem outras formas de inclusão dos estudantes nos processos da escola, entre eles a participação em atividades diversas como seminários, encontros de formação, etc. Estas são promovidas pela escola ou outras organizações, muitas delas em outras cidades ou estados, e buscam proporcionar experiências, conhecimento e amadurecimento dos estudantes.

Destaca-se ainda a relação entre a comunidade e a escola nos debates realizados nos núcleos dos assentamentos com o objetivo de apresentar os trabalhos educacionais, discutir seus princípios e trazer conhecimentos mais profundos sobre as propostas diferenciadas da Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio. As práticas agropecuárias desenvolvidas na escola, historicamente sempre tem motivado debates junto aos assentados. Conforme Dalmagro (2003, p. 26):

“Nos primeiros anos as divergências giravam em torno do desenvolvimento e da produtividade, volume de produção e de caráter experimental e pedagógico. Estas questões de certa forma inda permanecem e dizem respeito diretamente aos objetivos e princípios da escola. Atualmente, vem sendo adotado um perfil exclusivamente ecológico, mas o volume de produção é pequeno e não garante totalmente o consumo interno. Persiste o desafio de conciliar a experimentação agrícola e o caráter pedagógico das aulas técnicas, ao mesmo tempo em que é alcançado um volume de produção suficiente para o consumo local.”

Quanto à equipe pedagógica, considerando a especificidade que a escola apresenta, não basta aos educadores apenas formação acadêmica, mas é preciso que tenham afinidade com a educação do campo. São características básicas desses educadores, e critérios de seleção para contratação, o gosto para o estudo, a disponibilidade para o trabalho coletivo, a integração junto aos assentados, o respeito e desenvolvimento da agroecologia entre outras.

Outro aspecto a ser destacado é a relação com a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, onde desde 1997 os cursos de Pedagogia e Educação Física realizam estágios curriculares nessa escola. Isso produz uma constante atualização pedagógica dos educadores em relação às áreas específicas e à pedagogia de uma forma geral e também a possibilidade dos acadêmicos realizarem sua prática de campo em uma escola do meio rural e conhecerem suas particularidades. Além do estágio, a escola recebe constantemente visitas de outros estudantes universitários, secundaristas e educadores da educação fundamental, especialmente do espaço urbano, com a intenção de conhecerem sua proposta pedagógica.

Na visão de Dalmagro (2003, p. 28-29):

“A dimensão da luta é outra marca na escola, seja por sua história, ou pela dos assentados e estudantes. Identificada com os trabalhadores Sem Terra, assume sua identidade, participando de sua vida e organização. Essa inserção acontece de duas formas: através da participação nas manifestações do MST e de outras organizações populares e aquelas que a escola mesmo organiza; a segunda modalidade diz respeito ao trato científico e pedagógico que a escola realiza em relação aos temas que a circundam - no caso, a organização popular e a luta social, especialmente a luta pela terra. Por sua história e trabalho, a Escola 25 de Maio é referência para o Movimento Sem Terra. Poderíamos medir seu significado pelas pessoas e temas que consegue agregar. Podemos dizer ainda que ali se encontra uma prática pedagógica que vem sendo amplamente observada, refletida e debatida pela riqueza que contém.”

E Dalmagro (2003 pg 29) conclui: “Por fim, afirmamos que a Escola 25 de Maio possui muitas lições que podem nos auxiliar na elaboração e visualização da educação do campo, da organização e resistência popular e na luta por políticas públicas para a educação no meio rural.”

CAPÍTULO IV - DINÂMICA DO PROJETO E MÓDULOS DE ENSINO

Nesse capítulo descrevo os momentos do Projeto de uma maneira mais sistematizada, assim como alguns processos pedagógicos que foram se formando durante o mesmo. Apresento também os conteúdos que foram trabalhados em módulos de ensino, implementados naquela comunidade e como se deu essa implementação.

Do Projeto especial, Capela (2008) sistematiza cinco momentos, que se interpretam e são interdependentes: num primeiro momento ocorre uma apropriação de conceitos que facilitaria os estudantes compreenderem a realidade daquelas pessoas que vivem em assentamentos, podendo assim problematizar alguns pontos onde iriam intervir depois. Durante um mês aproximadamente, buscava-se nas aulas a construção que possibilita aos universitários um diálogo entre os saberes acadêmicos e dos movimentos sociais, como também entre os dois cursos envolvidos, Educação Física e Pedagogia e ainda a formulação de uma metodologia para o período de observação que estava por vir.

Dessa forma os estudantes necessitavam de um conhecimento mais aprofundado sobre tal realidade, iniciando a busca a partir de reflexões sobre:

- O processo de formação dos grandes latifúndios e a história da luta pela terra no plano internacional e nacional;
- O surgimento do MST como decorrência de outras lutas sociais camponesas;
- Princípios político-pedagógicos da Pedagogia do MST;
- Concepções de Educação Física, ensino e ser criança (relações infância-escola, infância-ensino, e infância-educação física).

Um conceito que os acadêmicos tiveram que se apropriar nos primeiros momentos de estudo para o projeto foi o de criança. Diferente do que normalmente se aprende, onde existe aquela criança idealizada, como a que é aprendida no desenvolvimento motor (disciplina que trata do tema no currículo da Educação Física), pode-se perceber que as crianças dos assentamentos eram diferentes, marcadas pela própria luta pela terra (ver fig. 1). Entender a realidade dessas crianças se torna fundamental, o que transforma os primeiros quinze dias do projeto em uma peça chave para que os acadêmicos consigam compreender a infância que

ocorre naquele local (fig. 2), dando subsídios para sua prática e intencionalidade para seus objetivos pedagógicos.



Figura 1: Criança



Figura 2: Criança no acampamento

Num segundo momento os alunos partem para Fraiburgo, onde durante uma semana conviveriam nos assentamentos em que, posteriormente, iriam desenvolver seus projetos. Esse foi um momento destinado à observação, onde se procurava conhecer as histórias daquelas escolas, daquelas pessoas, estudantes ou não, conhecer a luta, seus afazeres, seja no trabalho ou no seu lazer, e principalmente conhecer as crianças. Esse seria o momento

destinado ao recolhimento do maior número de informações que poderiam auxiliar na elaboração da sua prática, fazendo com que ela tivesse subsídios e um valor significativo para as crianças. No segundo ano os alunos além de visitar as escolas e a comunidade acompanhavam por alguns dias a vida cotidiana das crianças, ficando em casas dos assentados.

Para Serrão (2006, p. 42), observar é aprender a ver, aprender a direcionar a atenção, aprender a educar os sentidos, principalmente o olhar e a escuta. A observação, mediada pela reflexão, permite o exercício dos processos de análise e síntese dos dados obtidos, estabelecendo as conexões necessárias entre eles. Portanto, é uma tarefa que exige redefinição do papel e do lugar do estudante universitário, do professor e dos demais profissionais que atuam na escola.

Passado esse momento de observação, os acadêmicos retornam à UFSC para começar um novo momento: o planejamento do projeto de intervenção educacional. Os alunos discutem entre si suas vivências e suas percepções, iniciando a formulação de suas propostas de intervenção. Levanta-se aqui dois desafios para os acadêmicos, um relacionado à execução conjunta da prática que se realizará em quartetos (dois acadêmicos de cada curso) e outro de realizar a prática mediante a concepção de Projeto, centrado na dimensão lúdica, no exercício pedagógico com a literatura infantil e na cultura de movimento própria dos escolares.

Seguindo a proposta lúdica, o caminho trilhado para se chegar as crianças foi o mundo da fantasia, da imaginação, no caso da 8ª série esse caminho era diferente. Muitos personagens das histórias infantis ganham vida para entrar em sala e em muitas atividades (ver fig. 3). Tendo por premissa que a criança, através do lúdico, compreende o mundo ao seu redor, essa ferramenta pedagógica foi muito utilizada nos módulos de ensino.



Figura 3: Aluna vestida de Emilia do Sítio do Pica-Pau Amarelo

Terminado esse período de planejamento um novo momento inicia-se, o da intervenção pedagógica. Aqui os alunos retornam ao assentamento onde irão realizar suas intervenções. Como diz Serrão (2002, p.233), convém ressaltar que todos os alunos ficavam alojados no mesmo lugar, inicialmente em um hotel na cidade de Fraiburgo a vinte e cinco quilômetros das escolas. Posteriormente, com os vínculos mais estreitos entre as pessoas envolvidas nesse projeto e também devido à escassez de recursos financeiros, optou-se por organizar acampamentos.

A partir de 1999 uma área pertencente à Escola 25 de Maio se torna o local para o alojamento dos universitários. Em alguns momentos ficavam em um espaço de uma agroindústria, construída pela cooperativa dos agricultores assentados e que não estava funcionando regularmente, e em outros momentos em barracas levadas pelos próprios estudantes. Essa mudança acarretou uma modificação nas relações dos estudantes onde exigiam ações compartilhadas e de cooperação mútua entre eles. Essas ações iam desde o levantamento do acampamento, compra de alimentos, preparo das refeições, manutenção da higiene do local, até a organização de espaços pedagógicos para os momentos de avaliação e planejamento das ações didáticas.

Esse convívio trouxe para o projeto novas relações, que foram constatadas no decorrer do mesmo. A relação professor/estudante adquiriu um novo significado tanto para os estudantes universitários como para as crianças. Serrão (2002, p.234) relata que foi possível

verificar que não era necessária uma distância entre professor e aluno para que a autoridade docente fosse exercida e que o conhecimento fosse apropriado, nem a hierarquia na distribuição de diferentes atribuições pertinentes ao convívio diário e ao desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Os professores eram incluídos em todas as escalas de trabalho, descaracterizando, assim a concepção educacional que dá status especial ao professor em relação aos alunos. Mesmo que suas tarefas educacionais formais fossem claramente diferentes, havia para ambos os momentos de igualdade de tarefas no cotidiano do projeto.

Terminada a intervenção era hora de voltar à UFSC, onde os alunos passavam pelo último momento da disciplina: a socialização do estágio. Capela (2008) coloca esse momento como a oportunidade de síntese e de organização da experiência educacional realizada, além de propiciar a avaliação e ordenação de novos desafios. Sendo assim, era imprescindível para alcançar o objetivo, que é a produção/construção de conhecimento universitário. Produção que pode ser observada através da maneira como os conteúdos foram trabalhados nos módulos de ensino.

No que diz respeito ao processo vivido pelos acadêmicos do projeto.

1º) Em Florianópolis, além dos estudos e elaboração dos projetos de intervenção pedagógica, os acadêmicos de Educação Física e Pedagogia também organizavam-se em coletivos (Brigadas) para: Agilizar o transporte (ônibus) junto aos órgãos administrativos da UFSC; conseguir dinheiro doado por parlamentares, sindicatos e professores apoiadores para viabilizar as compras para o período de 3 semanas em Fraiburgo; comissão para realizar as compras; comissão de arrecadação de doações de roupas.

2º) Em Fraiburgo eles experimentavam-se a tornar-se professores através da pedagogia do movimento que preconiza que todos os espaços de vivência social são potencialmente educativos, portanto o processo de ensino não ficava restrito a escola ou universidade.

Em Fraiburgo, durante o Estágio Supervisionado os acadêmicos e professores também eram divididos em brigadas, onde as atividades eram divididas entre os grupos de: organizar o café da manhã, jantar, limpeza de banheiros, e organização do alojamento, inclusive nos momentos de deslocamento entre as escolas, e entre o alojamento, eram considerados momentos educativos-pedagógicos intitulados “pedagogia da estrada” (fig. 4), quando eram

feitos planejamentos e avaliações do dia e das aulas, como também reforçados conceitos, princípios em longas conversas entre professores e acadêmicos.

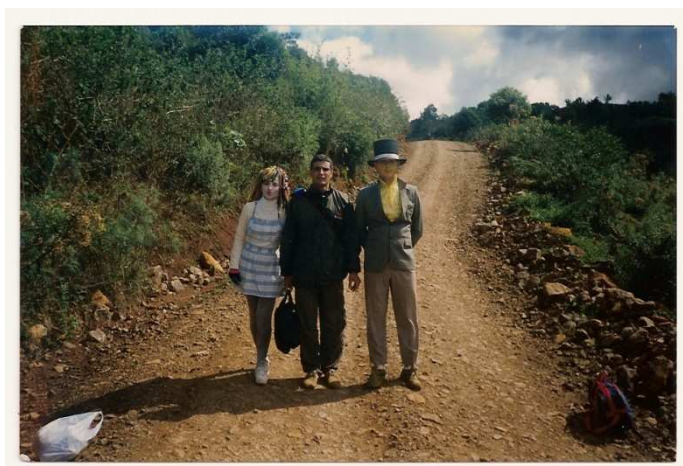


Figura 4: Pedagogia da estrada

Dentro desses quase 10 anos de projeto, através de conversa com o Professor Paulo Ricardo Capela, pude observar o quanto se lutou e o quanto se avançou na questão dos tempos e espaços pedagógicos. Com relação aos espaços, quando muitas vezes se tem a noção que em sala de aula estamos educando a cabeça e na quadra o corpo, nesse projeto esses espaços perderam essa conotação. Nele muitos espaços foram “subvertidos” e os conteúdos foram entrelaçados seguindo uma continuidade, buscando mudar a visão fragmentada que se tem da escola e da universidade.

Já com relação aos tempos pedagógicos, nesse projeto buscou-se a participação de todos os professores de sala, estagiários, pais, inclusive do motorista do ônibus que levava as crianças que moravam mais distante da escola. A professora de sala que normalmente, enquanto os estagiários estivessem dando aula, usaria esse tempo livre para outras atividades, nesse projeto era estimulada a participar das atividades (fig. 7). Os estagiários da pedagogia e educação física também eram estimulados a estar unidos tanto no tempo pedagógico de sala de aula, quanto no “pátio” (como tradicionalmente é dividida a escola tradicional) para não ocorrer à fragmentação. Dessa forma, o aluno da educação física participava da atividade junto com o da pedagogia e vice-versa.

Os pais também participaram em muitas atividades (fig. 6), como também em muitas conversas na convivência que esse projeto proporcionou, principalmente quando os alunos ficavam alojados no próprio assentamento. Até o motorista, conhecido por Mizinho, foi incluído nesse processo educacional e incentivado a participar ativamente junto às crianças (fig. 5).



Figura 5: Mizinho, o motorista.



Figura 6: Pais participando das atividades



Figura 7: Professora de sala participando de atividade

Apontados os cinco momentos da disciplina de Prática de Ensino, passo a fazer algumas considerações quanto ao trato pedagógico dos conteúdos trabalhados durante os 10 anos do Projeto. A título de análise, os conteúdos trabalhados nos módulos de ensino pelos acadêmicos foram agrupados em quatro eixos temáticos: construção de áreas de lazer, esportes, manifestações da cultura popular e construção de brinquedos.

Constatou-se desde as primeiras edições do Projeto que havia muito poucas possibilidades de lazer para os jovens e crianças da comunidade. Essa necessidade, levada aos acadêmicos, fez com que eles se transformassem em módulos de ensino nas três escolas dos assentamentos.

Foram módulos de construção de desafios de movimentos através do imaginário. Em articulação com a pedagogia, através da história infantil, foram instalados balanços, o caminho do pirata, a rede de escaladas e a trave de equilíbrio entre outros brinquedos para o parque. Esse projeto desenvolveu-se na escola 24 de Junho.

Na escola Nossa Senhora Aparecida foram realizados três módulos de construção de equipamentos para uso das crianças. O primeiro com um circuito de desafios (fig. 8), contendo passagem em túneis imaginários, saltar obstáculos, pneus e também a construção de um equipamento de espirebol, jogo típico da região. O segundo projeto realizado na escola Nossa Senhora Aparecida acrescentou aos equipamentos já existentes um módulo com três balanços, sendo um para o uso coletivo feito de pneu (fig. 9); O terceiro contemplou a construção de balanços em uma área lateral-frontal da escola, juntamente com uma quadra de vôlei (fig.10) e uma cesta para basquete.

Na escola 25 de Maio em um módulo temático sobre ginástica olímpica, foi construído como “legado olímpico”, algumas barras paralelas; e um equipamento com argolas fixas.



Figura 8: Utilização de material que se encontrou no assentamento.



Figura 9: Construção de balanço.

Outro conteúdo muito significativo do mundo contemporâneo e de presença hegemônica na educação física escolar tanto nas escolas do campo como da cidade é o esporte. Mesmo que o esporte seja muito presente tanto no mundo contemporâneo, ele é trazido para a vida das pessoas de forma empobrecida, principalmente pela mídia, o que gera um conhecimento semi-esclarecido e alienante sobre as experiências e fatos dos esportes.

Já nas escolas o esporte surge com muito status, mas na maioria das vezes, apenas como “prática”, e quando tratado como conhecimento é abordado apenas em sua dimensão técnico instrumental (regras, tática, etc..)

Nos módulos de ensino do projeto realizado no Estágio Supervisionado o esporte era trabalhado na ótica de sua re-significação na perspectiva nacional-popular e dos princípios do MST, através de elementos e estratégias didáticas de transformá-lo em: a) conteúdo de ensino a ser compreendido e experimentado enquanto linguagem; b) como um conteúdo a ser também estudado pelos alunos em suas múltiplas facetas, a fim de que ele pudesse ser esclarecido enquanto fato histórico, sociológico, psicológico, antropológico e principalmente desvelando suas nuances ideológicas (falsas mensagens) e estruturas autoritárias de poder.

Com essa concepção de trato pedagógico dos esportes foram criadas, re-criadas e incorporadas várias modalidades esportivas nas escolas: Futebol, Vôlei, Basquete, Rugby, Atletismo, Ginástica Olímpica, etc...

Outros conteúdos também significativos levados às aulas de Educação Física das escolas foram as práticas da cultura popular de movimento: Circo (fig.11), Capoeira (fig. 15) e o Teatro (fig. 12). Esses conteúdos por seu potencial expressivo, e de luta, festa e de dramatização das relações populares, também, juntamente com inúmeros módulos de dança (fig. 14), foram temas recorrentes nas atividades do Estágio Supervisionado.



Figura 10: Vôlei.



Figura 11: Intervenção de circo em um acampamento.



Figura 12: Teatro.



Figura 13: Musicalidade.



Figura 14: Dança.



Figura 15: Capoeira.

Também foram inúmeros módulos realizados de construção de brinquedos, por vários motivos, entre eles o de perceber que a brincadeira era uma excelente possibilidade de construir os princípios de educação do MST, mas tendo-se sempre o cuidado de não pedagogizar o brincar infantil e juvenil, visto que tinha-se a clara compreensão conceitual de que o brincar e os brinquedos, são expressões da cultura infantil e juvenil e que deveriam ser tratados como tal.

Com a concepção de infância estruturada no lúdico e as crianças entendidas como sujeitos de cultura própria foram propostos inúmeros módulos pedagógicos de jogos, brinquedos e brincadeiras às crianças das escolas.

Buscava-se com os módulos dos jogos, brincadeiras e brinquedos nos módulos: recuperar a cultura própria da brincadeira e dos brinquedos da comunidade; levar novas brincadeiras para ampliar o universo das brincadeiras das crianças e da comunidade. Tinha-se

sempre o cuidado de que as crianças ao participarem das aulas aprendessem: a) sobre a história cultural das brincadeiras, b) como construir seus brinquedos, c) e posteriormente eram discutidas com elas as regras de utilização, socialização, manutenção e de segurança para a utilização dos brinquedos.

A dimensão do belo, da estética também era um eixo pedagógico muito trabalhado no Projeto de Estágio Supervisionado. As crianças e jovens precisavam não só fazer seus brinquedos, mas aprender a embelezá-los combinando cores, formas e arranjos que propiciassem a educação estética, porque foi identificado que a vida do campo é muitas vezes “apenas preto e branco”.

Quanto aos brinquedos trabalhados como conteúdos de ensino dos módulos destaco alguns: formas diferentes de brincar de pular corda, construção de pé de lata, perna de pau, vários modelos de carrinho de lata, pião, máscaras, brinquedos utilizando garrafas pet, malabares, etc... (fig. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22).



Figura 16: Pião de papel.



Figura 17: Perna de pau.



Figura 18: Bambolê



Figura 19: Pião de papel.



Figura 20: Pé-de-lata.



Figura 21: Carrinho de lata.



Figura 22: Malabares.



Figura 23: Construção de tambores.

CONCLUSÃO

Em meu trabalho me propus a recuperar a memória do projeto de prática de ensino especial interdisciplinar dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UFSC, realizados em escolas públicas rurais de Fraiburgo cujo Projeto Político Pedagógico é o do MST.

Nessa trajetória pude compreender que antecedendo a realização dos módulos de ensino havia em cada atividade proposta, uma complexa trama teórico conceitual que desdobrava-se, por coerência, em inúmeras ações, estratégias didático-pedagógicas e rotinas de atividades. Iniciando em Florianópolis, com a apropriação de conceitos, passando pela primeira aproximação com o contexto das escolas e comunidade, o planejamento dos módulos de ensino em Florianópolis, para o retorno e operacionalização das experimentações dos módulos e sendo finalizado com a socialização da experiência.

O projeto contemplava uma sucessão de aprendizados de cooperação, autodeterminação, superação de obstáculos e limites pessoais, disciplina coletiva e acadêmica universitária. Aprendizados que se somavam a outros tantos do mundo cultural rural e da conquista de terra através de ações do MST.

É, em meio a esse “caldo cultural” que ia se dando o processo educacional de aprender a ser docência comprometida com as classes populares do Projeto Supervisionado de Educação Física e Pedagogia em escolas em assentamentos do MST.

Desse processo é que começaram a surgir inúmeros jogos, brinquedos, brincadeiras, atividades esportivas, práticas festivas e populares como a capoeira, circo e boi de mamão nos assentamentos e escolas rurais dos assentamentos onde se realizavam os módulos de ensino.

Nesse processo os professores das escolas também foram aprendendo um novo sentido a ser dado para a Educação Física Escolar, como também se formaram (formação continuada) através das ações desse projeto.

Sabemos, que a universidade pública possui um débito histórico muito grande com as classes populares, quase sempre suas ações são elitistas. Nesse Projeto Especial saldaram-se muitos débitos dessa vergonhosa história da universidade pública brasileira. Começando pela relação estabelecida, segundo relato do coordenador orientador Capela, dos professores acadêmicos do projeto com os técnico-administrativos dos vários setores, principalmente o transporte, que sempre foram grandes parceiros na subversão dos obstáculos burocráticos para a efetivação desse projeto especial; através deste projeto também se construíram muitas ações de cooperação dos professores de Educação Física e Pedagogia com os professores coordenadores, substituindo os coordenadores em suas atividades universitárias extra-projeto, ou na defesa da continuidade do projeto, nas instancias reacionárias da UFSC e principalmente do CDS.

O mais importante desse projeto foram os inúmeros fóruns acadêmico-científico que proporcionou, a discussão sobre pedagogia dos Sem Terra, Educação Física de cunho crítico, a pedagogia radicalmente a favor do ensino dos conteúdos significativos para a vida das crianças; foram inúmeros TCC, dissertações de mestrado e teses de doutorado, foram também apresentados muitos artigos científicos em congressos nacionais e internacionais sobre essa experiência. Inclusive foi criado no CBCE Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, um GTT – Grupo de Trabalho Temático denominado Educação Física e movimentos sociais, obrigando a principal instituição científica da Educação Física Brasileira a reconhecer e discutir em seu âmbito os temas da Educação Física articulados com os movimentos sociais, em especial o MST.

Após concluída minha pesquisa posso afirmar que esse projeto ousou, concretamente, produzir uma universidade popular, em meio a universidade elitista que ainda temos hoje.

Portanto, é importante e recomendável como indicação final que:

- Ele seja retomado e ampliá-lo na UFSC para outros cursos e estendido a outros movimentos sociais;
- Que sejam realizados novos estudos partindo das comunidades/assentamentos onde se realizou o Projeto, buscando pesquisar o que mudou, de fato, nas escolas e quanto do conhecimento levado foi absorvido nessas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CAPELA, P. R. CANTO. **A corporeidade na cultura educacional das escolas e de comunidades do campo**. Trabalho apresentado como requisito parcial para ascender a Categoria de professor adjunto I. UFSC – Centro de Desportos/ Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física. Florianópolis, novembro, 2008.

CAPELA, P. R. CANTO; FIGUEREDO, M. X. B. **O processo de educação da luta pela terra do MST: alguns apontamentos para uma escola em movimento**. In: XIV COBRANCE, Porto Alegre, 2005

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: PAPIRUS, 1988.

DALMAGRO, Sandra. **Alternativa de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST**. Caderno do ITERRA- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, Ano III, nº8, Novembro de 2003.

FERREIRA, C. R; CASAGRANDE, N. **O processo de trabalho pedagógico da educação física no movimento dos trabalhadores rurais sem terra(MST): a formação humana na perspectiva crítico-superadora**. In: XIV CONBRACE, Porto Alegre, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MOURA, Manoel O. de. **A atividade de ensino como ação formadora: ensinar a ensinar**. In: Castro, A.D.; Carvalho, A. M. P. (organizadores). São Paulo: Pioneira, 2001.

SAVELI, Esméria de L. **A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária**. Ponta Grossa- PR: PUBLICATIO UEPG – Ciências Humanas. 8(1): 19-30, 2000.

SERRÃO, Maria I. Batista. **Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos da reforma agrária**. Cadernos do ITERRA – Instituto/Técnico de Capacitação e Pesquisa da /Reforma Agrária. Ano III, n.08; novembro, 2003.

SERRÃO, Maria I. Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRÃO, Maria I. Batista. **Um caminho de prática de ensino em escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOBAR, F; YALOUR, M. R. **Como fazer teses em saúde pública**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.